

Grenzüberschreitender Bildungstransfer durch Bildungsprojekte

Transferindizien aus einem internationalen Weiterbildungsstudiengang

MICHAEL KRÜGER
PIERRE TULOWITZKI

Kurz zusammengefasst ...

In diesem Beitrag wird die Frage erörtert, wie grenzüberschreitender Bildungstransfer durch Bildungsprojekte, die sich das „Lernen am Unterschied“ zum Ziel setzen, gelingen kann. Dafür werden die Strukturen und didaktischen Grundprinzipien eines internationalen Projekts der wissenschaftlichen Weiterbildung, dem Studiengang International Education Management (INEMA), beschrieben. Durch eine anschließende Darstellung exemplarischer Forschungsprojekte, die die Studierenden im Rahmen ihrer Masterarbeit umsetzen, werden Indizien für individuell gelungene, grenzüberschreitende Bildungstransfers aufgezeigt. Diese auf das Plausibilisieren limitierte Vorgehensweise lässt keine kausale Attribuierung oder gar eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu. Doch wäre ein Transferverständnis im Sinne eines technisch reproduzierbaren (gar beweisbaren) „Durchreichens“ von Wissen oder Bildungsstrukturen ohnehin problematisch. Der Beitrag gliedert sich in a) eine Erläuterung des Hintergrunds, vor welchem internationales Bildungsmanagement stattfindet, die eine Erklärung des zugrundeliegenden Verständnisses eines gelungenen Wissens- und Bildungstransfers einschließt, b) eine Erläuterung und Illustration des Weiterbildungsstudiengangs und c) eine kurze inhaltliche Analyse exemplarischer Abschlussarbeiten, die verdeutlicht, wie die Absolvent_innen explizit im Studium behandelte Modelle aktiv auf neue Kontexte anwenden. Diese Bezugnahmen auf erlerntes Wissen, die in den Abschlussarbeiten erkennbar sind, können als Indikatoren für gelungene Bildungs- und Wissenstransfers angesehen werden.

1 Bildungsmanagement als Beitrag zur Bewältigung der Folgen von Bevölkerungswachstum

Analog zu dem weltweiten Bevölkerungswachstum wachsen auch weltweit Bildungsbedarfe und damit Bedarfe an Organisationen, die Bildung ermöglichen (UNESCO Institute for

Statistics, 2017). Allein in Ägypten werden jährlich eintausend neue Schulen gegründet (MOE, 2008). Zudem werden in sich entwickelnden Ländern mit moderatem bis starkem Bevölkerungswachstum zwischen einem und drei Prozent (ca. drei Viertel aller Länder der Erde, siehe United Nations, Department of economic and Social affairs, 2018) Fähigkeiten zur Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen für gelingende Lernprozesse nicht nur im schulischen Sektor benötigt. Auch Kindergärten, Hochschulen, Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Handelskammern, karitative Einrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen stehen vor der Aufgabe, für immer größere Bevölkerungsgruppen Lernprozesse zu initiieren, um die individuelle Entwicklung möglichst aller Menschen zu fördern und ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (UNESCO, 2016a). Die Bewältigung von Wachstum ist daher eine zentrale Herausforderung der betroffenen Bildungssysteme. Um *education as a public good* (UNESCO, 2016b; UNESCO, 2015) real werden zu lassen, scheint Bildungsmanagement als ein Handlungsfeld, das sich der Aufgabe widmet, pädagogische und ökonomische Rationalität aufeinander zu beziehen (Gütl & Orthey, 2006), in besonderer Weise gefordert zu sein. Der Studiengang *International Education Management* möchte den Auf- und Ausbau von Bildungssystemen unterstützen.

2 Bildungsmanagement aus der Perspektive des Diskurses im deutschsprachigen Raum

Als wissenschaftliche Disziplin nimmt Bildungsmanagement eine organisationale Perspektive auf Bildungsprozesse ein (zur Verdeutlichung dieses Management-Verständnisses siehe beispielsweise Gütl & Orthey, 2006; Müller, 2007; Zech, 2008). Damit hat das Themenfeld vor allem in Deutschland eine große Nähe zum sich etablierenden Diskurs um Organisationspädagogik, die sich derselben Differenz von pädagogischer und organisatorischer Rationalität, quasi von der anderen Seite, nähert und Organisationen (jeglicher Art) dezidiert aus einer Bildungs- oder Lernperspektive betrach-

tet (Göhlich, 2005). Als Qualifizierungsprogrammatisierung geht Bildungsmanagement von der Prämisse aus, dass die Leitung einer Bildungsorganisation grundsätzlich andere Kompetenzen erfordert, als für die Initiierung von Lehr-Lernprozessen auf einer rein interaktionalen Ebene nötig sind. Inhaltlich fokussiert ein Bildungsmanagement-Studiengang daher eher auf die Auseinandersetzung mit pädagogischen Führungsmodellen, erziehungswissenschaftlich orientierten Qualitätsmanagement-Systemen oder auf die Spezifika von Projektmanagement in Bildungseinrichtungen, denn auf die Vermittlung von (schul-)fachwissenschaftlichem Wissen oder die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten (für eine Gesamtübersicht der Inhalte von Bildungsmanagement-Studiengängen siehe Krüger, 2016b, 2016a).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Frage, ob Bildungsmanagement als eine konstruktive Perspektive der Reflexion und der Gestaltung pädagogischer Praxis anzusehen ist, lässt sich im deutschsprachigen Raum mindestens bis in die 1970er-Jahre zurückverfolgen (Flechsig & Haller, 1975). Ebenfalls seit dieser Zeit lassen sich auch Konzeptionen von Handlungsmodellen für pädagogische Führungskräfte finden, die den Versuch unternehmen, zur Ermöglichung gelingender Lernprozesse auch betriebswirtschaftliche Perspektiven zu berücksichtigen ohne dadurch einer Ökonomisierung von Bildung Vorschub zu leisten. In der vor 45 Jahren beginnenden Debatte wurde Bildungsmanagement zunächst sektorenspezifisch als „Weiterbildungsmanagement“ (Senzky, 1974) und „Schulmanagement“ (Frommberger, 1980) thematisiert, wobei die Management-Terminologie bewusst als „Erneuerungsbegriff“ (Frommberger, 1970, S. 7) und „Plädoyer“ (Senzky, 1974, S. 15) gegen Routine und Weisungsgebundenheit eingeführt wurde. Man versprach sich durch diese Wortwahl und die damit intendierte Aufwertung von Leitungsaufgaben einen Beitrag zur Bewältigung der Bildungs-expansion der 1960er und 1970er-Jahre leisten zu können. In den 1980er-Jahren erschienen dann erste Management-Publikationen für die Bildungssektoren Hochschule und frühkindliche Bildung (Blum, 1989; Granzow, 1981; Hartmann, 1984; Huppertz, 1986). Ab 1990 nahm die Debatte maßgeblich durch Publikationen im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung erheblich an Fahrt auf. In diesem Sektor wurden erstmals Bildungsmanagement-Modelle auch visuell dargestellt (Felfe, 1993; Geißler, 1994a, 1994b; Merk, 1992). In der allgemeinen Erwachsenenbildung wurde in den 1990er-Jahren die organisationale Wende (Schäffter, 1992, 1997, 1998) ausgerufen und im universitären Sektor verdeutlichte die Kontroverse um die „entfesselte Hochschule“ (Müller-Böling, 2000) die Bedeutung organisationaler Rahmenbedingungen für gelingende Lehr-Lernprozesse. Ab der Jahrtausendwende

wurden Management-Modelle im Bildungsbereich zunehmend systemtheoretisch begründet und sektorenübergreifend angelegt (Dubs, 2005; Götz, 2000; Müller, 2007; Seitz & Capaul, 2005). Zudem trug die wachsende Bedeutung des Qualitätsmanagements zur pädagogischen Reflexion organisationaler Rahmenbedingungen bei (Zech, 2008; Zech & Angermüller, 2006; Zech & Ehses, 1999). Anschließend gewinnt auch die empirische Forschung zu Organisation und Führung – zunächst vorwiegend im schulischen Bereich – an Gewicht (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Brauckmann, 2014; Warwas, 2012).

Die hier nur sehr kurz skizzierte Debatte (ausführlich siehe Krüger, 2016b) begann vor dem Hintergrund der Bildungs-expansion der 1960er und 1970er-Jahre. Die sogenannte neue Steuerung in den 1990er-Jahren, sowie zeitlich darauffolgende, gesellschaftliche Prozesse der Internationalisierung (BMBF, 2016; KMK, 2017), der Kulturalisierung¹ (Reckwitz, 2017) und der Digitalisierung – einschließlich der darauf reagierenden Programmatisierungen, wie beispielsweise das lebenslange Lernen (OECD, 1996), der Ruf nach Bildungsnetzwerken (Tulowitzki, Duveneck, & Krüger, 2018) oder der Integration Geflüchteter (KMK, 2016) – aktualisierten den wahrgenommenen Bedarf an Bildungsmanagement kontinuierlich und bis heute. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass jenes Wissen, das unter den Begriff Bildungsmanagement gefasst wird, seit den 1970er-Jahren eine kontinuierliche inhaltliche Erweiterung erfahren hat. Beinhaltete der Begriff zunächst nur ein Plädoyer für mehr Partizipation und Technikeinsatz, so wurden später unter anderem auch Aufgaben der normativen, visionären, transformationalen Führung (Felfe, 2005), des Marketings (Reinbacher, 2014), des Changemanagements (Schley, 1998; Schröder, 2004; Warwas, Seifried & Meier, 2008), der Netzwerkarbeit (Emminghaus & Tippelt, 2009; George, Bonow & Weber, 2009) oder des Diversity-Managements (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010) in ein umfassendes Verständnis von Bildungsmanagement integriert. Waren die Begründungen für eine solche Wissensanwendung zunächst noch vergleichsweise pragmatisch, so verwissenschaftlichte sich die Legitimation für diese Wissensanwendung in zunehmendem Maße. Zudem expandierten die Anwendungsbezüge des Bildungsmanagement ausgehend von den Bereichen der Schule und der Weiterbildung in alle Bildungssegmente (Krüger, 2016b).

Neben der sich in alle Bildungssegmente ausdifferenzierenden Fachdebatte entwickelte sich im deutschsprachigen Raum ab der Jahrtausendwende zudem ein bis heute wachsender Markt an Bildungsmanagement-Studiengängen. Alleine für den Bereich der postgraduierten Studiengänge

¹ Reckwitz versteht den gesellschaftlichen Prozess der Rationalisierung als einen Ausdruck der Logik des Allgemeinen. Durch Begriffsbildungen und Typisierungen wird das Besondere dem Allgemeinen untergeordnet. Kulturalisierung versteht er als eine der Rationalisierung konträre Form der Vergesellschaftung, d.h. als die Valorisierung (Wertschätzung und Wertsetzung) individueller Erlebnisse und Erfahrungen. Ausdrücke der Kulturalisierung lassen sich zum Beispiel in der Güterproduktion (Produkte und Dienstleistungen werden nicht nur als allgemein-nützlich sondern als besonders und einzigartig angepriesen), im Wandel der Arbeitsformen (Arbeit nicht nur für den nützlichen Broterwerb sondern als emotionalisiertes und kreatives Tätigsein in einzigartigen Projekten) oder in der Lebensführung (Urlaubsplanung, Wohnraumgestaltung, Nahrungsaufnahme, Erziehung etc. nicht nur als notwendige Reproduktionsarbeit sondern als Ausdruck einer singularisierten Lebensführung, die sich vom Lebensstil der anderen abhebt) nachweisen (Reckwitz, 2017, S. 48-75).

können für das Jahr 2013 51 Master-Programme identifiziert werden (Krüger, 2016a).

3 Der Studiengang „International Education Management (INEMA)“

Der internationale und berufsbegleitend organisierte Studiengang *International Education Management (INEMA)* richtet sich an Fach- und Führungskräfte, die beruflich in Bildungsorganisationen oder in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit aktiv sind. Er qualifiziert sie zur Übernahme von Führungsaufgaben in den genannten Bereichen und stellt sich damit der Herausforderung, Lernprozesse von und in Organisationen, in Bildungsnetzwerken bzw. in Bildungssystemen zu verbessern. Nach dem Studium sollen die Teilnehmenden ihr neu gewonnenes Wissen dazu nutzen können, organisationale, regionale oder nationale Bildungsstrukturen weiterzuentwickeln. Die Programmziele orientieren sich damit direkt an dem vierten Millenniumsziel der Vereinten Nationen, das darin besteht, „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (UN, 2015, S. 15).

Der Studiengang wird seit 2011 gemeinsam und in gleichberechtigter Weise von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Helwan Universität in Kairo angeboten. Er wurde 2015 als Studiengang mit gemeinsamem Abschluss (*Joint Degree*) akkreditiert. Die Unterrichtssprache ist Englisch. Bis 2017 war der Studiengang durch Mittel des BMZ, vermittelt über die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) und den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert. Seither trägt sich der Studiengang durch Eigenmittel der Hochschulen, Stipendienförderungen und Studiengebühren.

4 Verständnis von Wissens- und Bildungstransfer im Studiengang INEMA

Im früh gewählten und auch heute noch verwendeten Slogan des Studiengangs „we move education“² wird das Transfer-Ansinnen des Projektes plakativ deutlich, wobei das genaue Transferverständnis zunächst geklärt werden musste. Aufgrund der besonderen Anlage des Studiengangs als Projekt zur Kapazitätsentwicklung und durch die intendierte, gleichberechtigte Kooperation zwischen zwei Hochschulen, mussten die Projektpartner zwischen drei unterschiedlichen Transferebenen unterscheiden:

1. Der Bildungs- und Wissenstransfer zwischen einer deutschen und einer ägyptischen Gesellschaft (intendiert durch die Anlage des Studiengangs als Entwicklungsprojekt).
2. Der Bildungs- und Wissenstransfer in zwischen zwei Hochschulen (intendiert durch die Anlage des Projektes als eine gleichberechtigte Kooperation zwischen zwei Hochschulen).

3. Der Bildungs- und Wissenstransfer zu den die Teilnehmenden des Studiengangs befähigt werden sollen. In dieser Perspektive steht der Transfer des im Studiengang erlernten Wissens auf praktische Problemstellungen im Kontext des jeweiligen beruflichen und kulturellen Settings des beruflichen Praktikers im Vordergrund.

Quer zu dieser Einteilung lag – im Verständnis der Projektpartner – die Unterscheidung zwischen einem Bildungstransfer (hier verstanden als ein Transfer auf gesellschaftlicher Ebene) und einem Wissenstransfer (hier verstanden als ein Transfer auf intersubjektiver Ebene). Diese Einteilung in Bildungs- und Wissenstransfer lag und liegt nach dem Verständnis der Autoren quer zu der oben geschilderten Dreiteilung, weil auch ein Bildungstransfer zwischen Gesellschaften von einem zunächst intersubjektiven Wissenstransfer seinen Ausgangspunkt nimmt, wenngleich weitere Faktoren hinzukommen müssen, damit zunächst individuelle Lernfortschritte auch auf einer gesellschaftlichen Ebene einen Wandel erzeugen. Des Weiteren lässt sich auch ein Lernfortschritt der Studierenden nicht auf einen individuellen Wissenszuwachs beschränken, weil die Studierenden als Praktiker_innen in ihrem jeweiligen Handlungsfeld durch den Einsatz und die Umsetzung ihres Wissens intendieren, organisationale und gesellschaftliche Strukturen zu verändern. Aufgrund der Einteilung des Projektes in drei Interventionsebenen (Gesellschaft, Hochschulen, Studierende) und der Grundannahme, dass intersubjektiver Wissenstransfer eine notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Voraussetzung für einen gesellschaftlichen Bildungstransfer darstellt, ergab sich für den Studiengang von Anfang an die Notwendigkeit, sich hinsichtlich einer komplexen Matrix der Transfergestaltung zu verorten (siehe Abbildung 1).

Um die durch diese Matrix aufgezeigte Komplexität pragmatisch handhabbar zu gestalten, wurde zunächst das Verständnis von Bildungs- und Wissenstransfer geschärft und der gemeinsame Ansatzpunkt beider Perspektiven herausgearbeitet. Dieser liegt, wie im Folgenden kurz dargestellt wird, aus Sicht der Autoren in der Bedeutung des empfangenden Systems, das externe Impulse nach eigener Maßgabe aktiv aufnimmt, rekonstruiert und transformiert. Diese Bedeutung kommt dem empfangenden System immer zu, unabhängig davon, ob es sich um ein psychisches oder ein gesellschaftliches System handelt. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Eng am Wortsinn orientiert meint Bildungstransfer die (versuchte) Übertragung von Maßnahmen und Programmen von einem lokalen und/oder kulturellen Kontext auf einen anderen (Steiner-Khamsi, 2012). Blindes „policy borrowing“ oder „policy copying“, also das Kopieren von Maßnahmen ohne weitere Beachtung der kulturellen Gegebenheiten, ist

² Siehe www.inema-master.com.

	Bildungstransfer (im Sinne der gegenseitigen Irritation gesellschaftlicher Systeme)	Wissenstransfer (im Sinne der gegenseitigen Irritation psychischer Systeme)
Transferinitiative auf gesellschaftlicher Ebene (INEMA als Entwicklungsprojekt)		
Transferinitiative auf Hochschulebene (INEMA als Kooperationsprojekt)		
Transferinitiative auf Lehr-Lernebene (Wirksamkeit des Studiengangs im Sinne der Befähigung der Studierenden zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in ihren beruflichen Systemen)		

Tab. 1: Ebenen der Transferinitiativen und Unterscheidung von Bildungs- und Wissenstransfer (eigene Darstellung).

allerdings zum Scheitern verurteilt (Hargreaves, 2010). Bildungstransfer kann dabei nicht hinter die Einsichten des Konstruktivismus und der Systemtheorie zurücktreten, nach denen jeglicher Bildungsprozess als Selbstbildung und jeglicher Vermittlungsversuch bestenfalls als Anregung einer subjektiven Re-Konstruktion von Wissen durch den Lernenden verstanden werden kann (Arnold, 1996; Schorr, 1982). Dies soll zunächst für den intersubjektiven Wissenstransfer (im Unterschied zum Bildungstransfer, der hier verstanden wird als ein Transfer auf gesellschaftlicher Ebene) verdeutlicht werden: Die Empfänger des Transfers (also die Lernenden) müssen, wenn sie wirklich etwas gelernt haben (und nicht nur imitieren), den Lerninhalt anwenden und ihn dadurch so verändern, dass er in seiner neuen Form auch den Lehrenden zunächst wieder fremd wird. Es erfordert dann auch von den Lehrenden einen Lernprozess, um nachvollziehen zu können, was die Lernenden denn nun tatsächlich gelernt haben. Ob die Lehrenden dieses Lernergebnis dann als Wissenstransfer interpretieren oder nicht, bleibt letztlich ihrem subjektiven Urteil überlassen. Gerade an der Schnittstelle von wissenschaftlichem Wissen und Rollenwissen im Anwendungsfeld – die für einen anwendungsorientierten, wissenschaftlichen Studiengang die zentrale didaktische Herausforderung darstellt – muss ein erfolgreicher Wissenstransfer immer mit der Aufforderung einhergehen, das Gelernte aktiv zu transformieren. Wenn diese Wissenstransformation unterbleibt, kann es zu einer „unreflektierten Übernahme von in der Folge unbegriffenen Versatzstücken wissenschaftlicher Aussagen [kommen,] die eine sinnstiftende handlungskonventionelle Verankerung des Wissens nicht verbürgen“ (Dewe, 2014, S. 189). Für die Bewertung, ob ein intendierter Lerntransfer auch tatsächlich stattfand, muss also überprüft werden, ob und in welcher Weise das angeeignete Wissen eine Transformation – beispielsweise durch eine

Anwendung auf einen neuen Praxisfall – erfahren hat. Dies kann beispielsweise durch eine kriteriengeleitete Analyse der Abschlussarbeiten geschehen.

Analog verhält es sich, wenn Wissen nicht zwischen psychischen Systemen (Lehrende und Lernende), sondern zwischen sozialen Systemen (Universität A lernt von Universität B; Bildungssystem C imitiert Elemente aus Bildungssystem D) transferiert werden soll. Es bleibt stets die Entscheidung des empfangenden Systems, ob und wie es sich verändern will, und es ist demzufolge mit Überraschungen zu rechnen, die eben nicht als misslungener Transfer, sondern im Gegenteil als gelungene Re-Konstruktion interpretiert werden müssen.

Das dem Beitrag zugrundeliegende Transferverständnis lässt sich zusammenfassend charakterisieren als ein Verständnis, das in einem systemtheoretischen und konstruktivistischen Lernverständnis fußt und daher dem lernenden (psychischen oder gesellschaftlichen) System die maßgebliche Rolle in der Annahme externer Impulse, der Verwertung dieser Anregungen im eigenen System und der Bewertung, ob und in welchem Ausmaß eine Veränderung im eigenen System auf externe Impulse zurückgeht, zuschreibt.

Da dieses Transferverständnis jeglicher direktiven Steuerungsabsicht eines als Transferquelle angesehenen Systems (sei es „die ägyptische“ oder „die deutsche Gesellschaft“, „der ägyptische“ oder „der deutsche Projektpartner“ oder „die Lehrenden“ im Unterschied zu „den Lernenden“) eine klare Absage erteilt, bleibt zu klären, mit welcher Intention ein Transfer überhaupt beabsichtigt werden kann und nach welcher Maßgabe günstige von ungünstigeren Transferbedingungen unterschieden werden können. Wenn angesichts des geschilderten Transferverständnisses dennoch von

Wissenstransfer (auf intersubjektiver Ebene) oder von Bildungstransfer (auf organisationaler Ebene oder der Ebene eines gesellschaftlichen Funktionssystems, nämlich dem Bildungssystem) gesprochen wird, so ist damit maßgeblich die gute Absicht benannt, die man natürlich dennoch haben kann, wenn man Bildungsbedingungen und -systeme betrachten und eine (weitere) Selbst-Verbesserung unterstützen will. In diesem Sinne kann auf politischer Ebene Bildungstransfer als wichtiges Mittel zur Einleitung von Verbesserungen angesehen (Silova, 2012) und eine melioristische Transferforschung betrieben werden, die sich mit Fragen der Erleichterung des Bildungstransfers beschäftigt (Steiner-Khamsi, 2004). Es ist beispielsweise hilfreich zu wissen, dass Transfer – auch bei beiderseitigen besten Absichten – daran scheitern kann, dass die ursprünglichen Kontextbedingungen eines zu transferierenden Wissens nicht ausreichend beleuchtet wurden (*causal ambiguity*), dass das zu transferierende Wissen bezüglich seiner Nützlichkeit nicht hinreichend bewiesen ist (*unprovenness*) oder dass fremdes Wissen in einem neuen Kontext zwar verstanden, aber schlecht erinnert werden kann (*lack of retentive capacity*, Sulanzki, 1996).

Diesen möglichen Transferhindernissen, die sich trotz beidseitiger guter Absicht einstellen können, sollte auf allen drei oben genannten Transferebenen durch folgende Haltungen und Maßnahmen bewusst begegnet werden:

1. Als bis 2017 BMZ-gefördertes Projekt zur Kapazitätsentwicklung begrenzte sich die Initiative auf eine Hochschulkooperation mit dem Ziel der Ermöglichung gemeinsamer Lernerfahrungen von Fach- und Führungskräften, die schwerpunktmäßig aus Deutschland und der MENA-Region kommen. Ab 2017, also nach Ablauf der Förderung, wurde der Auftrag zu einer gemeinsamen Lernerfahrung internationaler Fach- und Führungskräfte erweitert, also ohne explizite Schwerpunktsetzung in der MENA-Region. Einen Bildungstransfer – in dem Sinne, dass sich ein Bildungssystem durch das Beispiel eines anderen Systems als Ganzes transformieren soll – wurde als Möglichkeit zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht aktiv intendiert. Der Studiengang begrenzt sich auf die Initiierung intersubjektiven Wissenstransfers als eine Vorbedingung für eventuell weiterreichende Veränderungen, die die jeweiligen Gesellschaften nach eigener Maßgabe für sich selbst beschließen mögen.
2. Auf der Ebene der Hochschulkooperation stellte sich das Projektteam von Anfang an bewusst der

Aufgabe, eine Kooperation auf Augenhöhe zu initiieren. Beispielsweise wurde bereits bei der Planung der Aufteilung der Fördergelder sichergestellt, dass beide Teilteams personell abgesichert und dass an beiden Standorten moderne Lehrräume auf ähnlichem Standard vorhanden sind. Das Studienkomitee und das Prüfungskomitee wurden gleichberechtigt besetzt. Sämtliche Studiengangsmodule wurden und werden inhaltlich sowohl durch ein ägyptisches als auch durch ein deutsches Teammitglied verantwortet und in Form der Tandemlehre auch gemeinsam durchgeführt. Diese Strukturen sollten einen Wissenstransfer auf Augenhöhe und in beide Richtungen ermöglichen³.

3. Auf der Lehr-Lernebene kommen zahlreiche didaktische Elemente zum Einsatz, die einen Wissenstransfer aus dem Seminarraum in ein Praxisfeld erleichtern. Umgekehrt beeinflussen die Erfahrungen, die die Studierenden in der Praxis gesammelt haben, die Gestaltung der Lernsequenzen im Seminarraum. Diese Prinzipien sollen den beidseitigen Wissenstransfer auf der Lehr-Lernebene (zwischen Lernenden einerseits und den Lehrenden und der gesamten Lerngruppe andererseits) begünstigen. Da in diesem Artikel die Gestaltung des Transfers auf der didaktischen Ebene im Fokus steht, werden diese Prinzipien im folgenden Abschnitt näher erläutert.

5 Transferfördernde Gestaltungsprinzipien des Studiengangs

Im Studiengang INEMA kommen verschiedene Gestaltungsprinzipien zum Einsatz, durch die versucht wird, einen Wissens- und Bildungstransfer im oben geschilderten Sinne auf der Lehr-Lernebene zu ermöglichen. Der Transfer ist grundsätzlich in beide Richtungen intendiert, also aus dem Seminarraum in die Praxis und von der Praxis in den Seminarraum. Dennoch steht im Folgenden die erwünschte Transferleistung der Studierenden im Mittelpunkt des Interesses, da es maßgeblich ihr Kompetenzfortschritt ist, der die Existenz des Studiengangs legitimiert. Die Gestaltungsprinzipien werden im Folgenden skizziert, um nachvollziehbar zu machen, was der Gegenstand der Evaluation ist, die durch die Analyse der Masterarbeiten vorgenommen wird. Letztlich sind es diese Prinzipien, die auf dem Prüfstand stehen und es geht um die Frage, ob sie geeignet sind, den gewünschten Transfer zu befördern.

³ Von ägyptischer Seite aus wurde das INEMA-Projekt als Blaupause für weitere Kooperationsinitiativen genutzt, die zum Teil mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und zum Teil mit weiteren deutschen Hochschulen eingerichtet wurden. Da die ägyptische Universität selbst betont, dass dieser weitere Ausbau ihrer Strukturen unter anderem auf Grundlage der Erfahrungen mit dem INEMA-Projekt geschah, sehen wir diese Entwicklung als einen Beleg für gelungenen grenzüberschreitenden Bildungstransfer an. Umgekehrt stieß das INEMA Projekt auch auf Seiten der Pädagogischen Hochschule zahlreiche Entwicklungen an (Einrichtung eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Verbesserung von Prozessabläufen in der Administration eines englischsprachigen Studiengangs etc.), die über das Projekt hinaus strukturbildend wirksam wurden. Auch hier ist also ein selbstregulierter, organisationaler Lernprozess zu erkennen, der durch das INEMA-Projekt mitinitiiert wurde.

5.1 Beiderseitiges Lernen am Unterschied

Dieses Prinzip bringt den Versuch zum Ausdruck, jegliche Vorstellung von Transfer-Einbahnstraßen bereits in der Anlage der Kooperation zu vermeiden. Studiengangsinhalte und Lehrformen wurden im Rahmen einer eineinhalbjährigen Vorbereitungsphase von beiden Partnern gemeinsam erarbeitet. Es wurde ein gemeinsamer Studien- und Prüfungsausschuss eingerichtet, die Studierenden sind an beiden Universitäten eingeschrieben und der Abschluss wird als *joint degree* (und nicht etwa als lose gekoppelter *double degree*) verliehen. Das Marketing, sämtliche Lehr- und Prüfungstätigkeiten sowie die administrativen Prozesse werden gemeinsam durchgeführt oder eng aufeinander abgestimmt. Somit soll sichergestellt werden, dass das „Lernen am Unterschied“ (Krummenauer-Grasser & Schweizer, 2008) nicht ausschließlich in der Studierendengruppe, sondern auch auf der Ebene der Lehrenden und der beteiligten Organisationseinheiten in beiderseitiger Richtung stattfinden kann.

5.2 Interkulturelles Lehren und Lernen

Der Studiengang ist international ausgelegt. Die 40 Teilnehmenden aus den beiden aktuellen Kursen kommen aus 20 Ländern, darunter Deutschland, Ägypten, Ecuador, Indonesien, Pakistan, Chile, Brasilien und die Ukraine. Seit 2011 haben Studierende aus 30 verschiedenen Nationen an dem Programm teilgenommen. Der Studiengang verschränkt inhaltlich-fachliches Lernen mit interkulturellem Lernen (Auernheimer, 2005), vor allem durch gemeinsame Präsenzphasen, die wechselweise an den Partneruniversitäten in Kairo und Ludwigsburg durchgeführt werden. Die Reisekosten werden zu großen Teilen durch Stipendien abgefangen, die schwerpunktmäßig an Studierende aus sich entwickelnden Ländern vergeben werden. Zu den jeweils achttägigen Aufenthalten reisen die Studierenden an und bilden eine internationale Lerngemeinschaft, die reichhaltige informelle Lernanlässe bietet. Durch das Prinzip der Tandemlehre (jeweils ein ägyptisches und ein deutsches Teammitglied lehren gemeinsam) realisiert der Studiengang eine Zusammenarbeit, die über den Austausch der Studierenden im Sinne eines Praxissemesters deutlich hinausgeht. Insofern beschränkt sich das interkulturelle Lernen nicht nur auf die Teilnehmenden, sondern schließt explizit auch Lernprozesse zwischen den Lehrenden ein, die wiederum Teil der Lernerfahrung der Studierenden sind. Wie sie mit ihren unterschiedlichen kulturellen Hintergründen umgehen und wie sie zusammenarbeiten ist vor allem in den Präsenzphasen des Studiengangs für alle Teilnehmenden erkennbar.

5.3 Situiertes, berufsbegleitendes und vermischtes Lernen für erwachsene Lernende

Der Studiengang ist berufsbegleitend organisiert. Die Studierenden müssen ihre Berufstätigkeit nicht aufgeben, was zum einen die spätere berufliche Anschlussfähigkeit nach dem Studium erhöht und zum anderen während des Studiums zahlreiche Möglichkeiten der Verknüpfung von praktischem und theoretischem Wissen eröffnet. Gemäß dem Gestaltungsprinzip des umgedrehten Unterrichts (Handke,

2012) bauen die Präsenzphasen auf den Online-Vorarbeiten auf. Phasen der reinen Instruktion werden durch synchron und asynchron organisierte Lehreinheiten überwiegend als Online-Lehre erbracht. In den Präsenzphasen wird dann die reflexiv-kommunikative Auseinandersetzung mit dem Erlernten gefördert. Darüber hinaus kommen Planspiele, Betriebserkundungen und Coaching-Sitzungen zum Einsatz. Die Verzahnung von Online- und Präsenzlehreinheiten nennen wir *blended learning* (= vermischtes oder gemischtes Lernen).

5.4 Community of practice and learning

Der Studiengang verschränkt die zu erlernenden Inhalte mit den Methoden der Vermittlung, indem er sich gewissermaßen immer wieder selbst zum Lernanlass nimmt. Zeitmanagement, Projektmanagement, interkulturelle Kommunikation, Präsentationsmethoden, Konfliktmanagement, Curriculumentwicklung, Marketing etc. sind sowohl Teil der beruflichen Aufgaben der Lernenden als auch Lern- und Prüfungsinhalte des Studiengangs und darüber hinaus auch Teile der Studiengangsorganisation. Es wird Bildungsmanagement gelehrt, während Bildungsmanagement betrieben wird. Dieser Umstand gestaltet ein komplexes Lern- und Anwendungsfeld sowohl für Studierende als auch für die Lehrenden selbst. Es entsteht eine *community of practice and learning*, die Lehrende und Lernende einschließt und hohe Anforderungen an die Rollenausgestaltung der Lehrenden stellt (Wenger, 1998).

5.5 Scientifically reflecting practitioner

In Anlehnung an das Konzept des *reflecting practitioner* (Schön, 1983) wird im Studiengang wissenschaftliches Reflexionswissen systematisch mit Praxiswissen in Verbindung gebracht. Im Rahmen ihrer Hausarbeiten müssen Studierende wissenschaftliche Begriffe und Modelle mit ihrem Erfahrungswissen in Verbindung setzen, um somit neue Perspektiven auf das bislang Gewusste und Getane zu erlangen. Maßgeblich gestützt wird das Konzept durch eine forschende Haltung der Lehrenden, wobei sie ihre theoretische Expertise dem Erfahrungswissen der Studierenden nebenan stellen. Beide Wissensarten werden unter anderem durch die forschende Haltung der Lehrenden in der Lehre reflexiv aufeinander bezogen. Ob diese Haltung durch die Studierenden übernommen wird, kann unter anderem an ihren Abschlussarbeiten erkannt werden.

5.6 Thematisierung des Transfers und möglicher Transferschwierigkeiten

Transfermöglichkeiten und -schwierigkeiten werden im Studiengang explizit thematisiert. Im Rahmen zweier Module (*capacity building und internship/best practice*) wird versucht, modellbasiert ein Bewusstsein für die Komplexität von Bildungstransfer zu schaffen. Zugrunde liegt die Auffassung, dass ein Transfer dann am ehesten Chancen auf Erfolg hat, wenn er prinzipiengeleitet anhand mehrerer Beispiele informiert, mit Rücksicht auf kontextuelle Unterschiede sowie in einem interaktiven, dialogischen Prozess mit dem

Ursprungskontext durchgeführt wird und wenn darüber hinaus alle betroffenen Ebenen mit in den Blick genommen werden (Hargreaves, 2010, S. 109).

6 Indizien für einen Bildungstransfer im Studiengang INEMA

Durch einen Blick auf die Abschlussarbeiten des Studiengangs INEMA (eine Übersicht über die Titel bis Ende 2016 bietet German Academic Exchange Service, Böhler, Nolden, Labonté, & Wasmuth, 2017) soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob sich innerhalb dieser Dokumente Indizien für einen Wissens- und Bildungstransfer finden lassen. Es soll gezeigt werden, ob und ggf. in welcher Form die gute Absicht einen erkennbaren Niederschlag findet. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags wurden 96 Abschlussarbeiten fertiggestellt, welche alle für die Analyse berücksichtigt wurden. Sie wurden einer Dokumentenanalyse unterzogen. Ein Bildungstransfer wurde als plausibel erachtet, wenn die Abschlussarbeit ein oder mehrere der folgenden Charakteristika aufwies:

- Verwendung (auch mit Anpassung) eines Modells oder Konzepts mit eindeutiger Zuschreibung bezüglich Ursprungs-Autorenschaft oder Ursprungs-Ort (z.B. Kulturdimensionen nach Hofstede oder das St. Gallen Management Modell) in einem Kontext, in welchem besagtes Modell oder Konzept bisher keine nennenswerte Verbreitung hat.
- Vergleichender Blick auf zwei Bildungssysteme.
- Starker thematischer Bezug auf Funktionsweise, Modelle oder Programminhalte der GIZ oder des BMZ.

Von den 96 Arbeiten weisen 20 ein oder mehrere der oben genannten Charakteristika auf. Am häufigsten handelt es sich dabei um einen Bezug zu einem Modell oder einem oder mehreren Konzepten mit klarer Autorenschaft. Neben dem Verweis auf das St. Gallen Management Modell bzw. dessen Anwendung kommen auch Grundsätze wirksamer Führung nach Fredmund Malik (2006) gehäuft vor. Auch ein Vergleich von Aspekten des Bildungssystems aus dem Heimatland mit Aspekten des deutschen Bildungssystems wird in mehreren Arbeiten gezogen, gelegentlich auch mit den USA, welche im internationalen wissenschaftlichen Diskurs oft eine impulsgebende Rolle einnimmt. Auffällig ist, dass elf der 20 Arbeiten, bei denen ein Wissens- und Bildungstransfer plausibel erscheint, von Studierenden deutscher Nationalität verfasst wurden, obgleich deutsche Studierende im Studiengang eine Minderheit darstellen. Die neun Arbeiten von Studierenden mit ausländischem Hintergrund lassen auf sehr unterschiedliche Weise einen möglichen Transfer erkennen. Das Transferpotenzial ist somit auf beiden Seiten erkennbar. Dies lässt sich anhand von vier Beispielen erläutern:

So adaptierte ein Absolvent aus den palästinensischen Autonomiegebieten (Draidi, 2015) beispielsweise ein standardisiertes Instrument zur Erhebung von Konfliktmanagement-

Stilen für den Einsatz im Mittleren Osten. Damit führte er anschließend eine Erhebung an Schulen im Westjordanland bei Lehrkräften und Schulleitenden durch (N=851). Die Ergebnisse verglich der Autor anschließend mit den Werten aus den USA, welche im Laufe des Studiums in einem Modul thematisiert worden waren.

Ein weiterer Absolvent aus dem Jemen (Al-Sharmani, 2016) betrachtete in seiner Abschlussarbeit schulische Reformanstrengungen in seinem Heimatland unter Zuhilfenahme amerikanischer Modelle zu Schuleffektivität und Schulentwicklung, welche im Rahmen des Programms vermittelt werden. Diese wurden dabei jedoch nicht ungefiltert auf jemenitische Schulreformprogramme angewandt, sondern in Auseinandersetzung mit jemenitischen kulturellen, strukturellen sowie politischen Gegebenheiten reflektiert.

Eine Absolventin aus Ägypten (Youssef, 2015) untersuchte die Anwendbarkeit des im Studiengang selbst erfahrenen *Blended Learning*-Modells an ägyptischen Sekundarschulen. Die Machbarkeitsstudie nahm dabei Bezug auf das im Studiengang vermittelte (und erfahrene) *Blended Learning*-Modell sowie auf weitere Modelle aus dem internationalen Kontext und arbeitete darüber hinaus detailliert den damaligen ägyptischen Stand zu E-Learning und *Blended Learning* im Schulwesen auf.

Ein weiterer Absolvent aus Ägypten (Elkady, 2017) nahm theoretische Konzeptionen zu schulischen Führungsstilen (*educational leadership styles*) von Bush und dazugehörige qualitative und quantitative Instrumente und adaptierte diese für den arabischen Raum. Im Anschluss untersuchte er damit die Führungsstile an einer ägyptischen Privatschule sowie die Passung eines westlichen Instruments im arabischen Kontext. Die Befunde bezüglich der Führungsstile wurden darüber hinaus vor dem Hintergrund gängiger Befunde aus (überwiegend) westlicher Literatur zu schulischen Führungsstilen reflektiert.

7 Fazit

Die Analyse der Masterarbeiten führt zu Hinweisen, dass die Lernenden explizit im Studium erlerntes Wissen anwenden und es für die Beeinflussung von Bildungssystemen in ihren Heimatländern zu nutzen versuchen. In ca. 20% aller Fälle lassen sich explizite Hinweise finden, die einen Wissens- und Bildungstransfer plausibel erscheinen lassen. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass in den anderen Arbeiten eine solche Transferleistung ausgeschlossen ist. Diese Arbeiten verwenden Modelle, die nicht explizit Gegenstand des Studiums waren, eigenständig recherchiert wurden oder bereits vor dem Studium bekannt waren. Die beispielhaft präsentierten Arbeiten machen deutlich, wie ein entsprechend ausgerichtetes Weiterbildungssetting Reflexionen zu internationalen Bildungstransfers anregen kann. Die Analyse der Abschlussarbeiten legt nahe, dass die internationale Zusammensetzung, die der Studiengang sowohl auf der Ebene der Studierenden

als auch auf der Ebene der Lehrenden (Tandemlehre) realisiert, einen Bildungs- und Wissenstransfer aus dem Studiengang in ein neues kulturelles Umfeld erleichtert. Das Prinzip Lernen am Unterschied scheint wirkungsvoll im Kleinen (im Rahmen der Lernprozesse im Seminarraum) zu verdeutlichen, dass unterschiedliche Herkunftskontexte keine Lernbarriere sondern im Gegenteil eine Lernchance darstellen und die Studierenden darin bestärken, auch im Rahmen ihrer Masterarbeit über den Tellerrand zu blicken und neue Bezüge herzustellen. Die in der Lehre erlebte Bereitschaft der Dozierenden, bekannte Modelle vor unbekanntem Kontext neu zu hinterfragen, wird offenbar zumindest von einem Teil der Studierenden übernommen und führt zu explorativen Neuanwendungen der Modelle im Rahmen der Masterarbeiten. Da viele Masterarbeiten im aktuellen beruflichen Kontext der Studierenden angesiedelt sind, scheint sich auch der Ansatz des situierten Lernens zu bewähren. Die Parallelisierung von erlerntem Wissen und Praxisanwendung wird in den Masterarbeiten fortgeführt, wobei die Reflexion praktischer Problembeschreibungen und die Suche nach Lösungen erkennbar durch einen Abgleich mit wissenschaftlichen Modellen und Begriffen geschieht, was für eine Wirksamkeit des didaktischen Prinzips des *scientifically reflecting practitioners* spricht. Auch Transferhindernisse und Limitierungen werden thematisiert, so dass in Summe von einer Plausibilisierung der Wirksamkeit der im Studiengang eingesetzten didaktischen Gestaltungsprinzipien gesprochen werden kann.

Die durchgeführte Analyse kann lediglich Hinweise geben. Das Bild scheint allerdings vorsichtige Rückschlüsse darauf zu erlauben, dass die Abschlussarbeiten nicht nur im Sinne einer Prüfungsleistung und damit limitiert auf studiumsbezogene Zwecke angefertigt werden. Vielmehr lässt sich erkennen, dass die Studierenden Bezüge zwischen den Studieninhalten und der Praxiswelt herstellen und einen *Impact* auf ihr Bildungssystem intendieren. Die Prinzipien des Studiengangs, die darauf abzielen, eine beidseitige Lernerfahrung zu ermöglichen, die zeitnah im beruflichen Kontext erprobt werden kann, können vorsichtig bestätigt werden. Der interkulturelle Kontext des Lernfeldes scheint den grenzüberschreitenden Transfer zu erleichtern und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Modellen und Termini führt – zumindest in Teilen der Abschlussarbeiten explizit nachweisbar – zu einer wissenschaftlich orientierten Reflexion der Praxis, was wiederum die Implementierungschancen erhöhen kann.

Literatur

- Al-Sharmani, A. A. (2016). *School Development in Yemen – Pilot and Assessment* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 719-730.
- Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blum, J. (1989). *Hochschulmanagement* (Bd. 116). Baden-Baden: Nomos.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. (2016). *Die Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Abgerufen am 29. November 2018 von <https://www.bmbf.de/de/internationalisierungsstrategie-269.html>
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Theorie - Forschung - Praxis. Stuttgart: UTB GmbH.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dewe, B. (2014). Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen: Über die Wirkung von sozialen und kognitiven Strukturen zur Herstellung von Wissenswirkungen in professionellen Beratungszusammenhängen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 177-198). Opladen: Budrich.
- Draidi, J. (2015). *Conflict Management Styles in Palestinian Public Schools in the West Bank* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management* (2. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Elkady, T. (2017). *The Influence of Leadership Styles on Teachers' Job Satisfaction in Private Schools in Egypt - A Case Study of Mohamed Korayem School* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Felfe, J. (1993). Bildungsmanagement: eine wachsende Anforderung an Weiterbildungsträger. In H. C. Steinborn (Hrsg.), *Berichte und Analysen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Felfe, J. (2005). *Charisma, transformationale Führung und Commitment*. Köln: Kölner Studien-Verlag.
- Flechsich, K. H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Frommberger, H. (1970). schul-management. *Schul-Management*, 1970, 7-9.
- Frommberger, H. (1980). Von der verwalteten Schule zum Schulmanagement. *Schul-Management*, (6), 22-25.
- Geißler, H. (1994a). Bildungsmanagement - ein konzeptioneller Aufriss. In H. Geißler, T. Vom Bruch & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern, New York; Paris; Wien: Lang.
- Geißler, H. (1994b). Management als Ausgangs- und Bezugspunkt für Bildungsmanagement. In H. Geißler, T. Vom Bruch & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement* (S. 263-282). Frankfurt am Main; Berlin; Bern, New York; Paris; Wien: Lang.
- George, W., Bonow, M., & Weber, H.-O. (2009). Regionales Wissens- und Bildungsmanagement als Element der Regionalentwicklung. In W. George & M. Bonow (Hrsg.), *Regionales Bildungs- und Wissensmanagement* (S. 13-34). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- German Academic Exchange Service, Böhler, A., Nolden, K., Labonté, H. & Wasmuth, W. (Hrsg.). (2017). *Thinking for Change - 10 Years of German Arab Master's Programmes: Master Theses (2007-2017)*. Bonn: German Academic Exchange Service.
- Göhlich, H. D. M. (2005). Pädagogische Organisationsforschung. In H. D. M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (1. Aufl., S. 9-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, K. (2000). *Management und Weiterbildung* (2. Aufl., Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Granzow, H. (1981). Kennzahlensysteme im Hochschulbereich. Kein Instrument für staatliche Eingriffe sondern Modell der Selbstkontrolle. *Informationen Bildung, Wissenschaft*, (2), 25-27.
- Gütl, B. & Orthey, F. M. (2006). Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In B. Gütl, F. M. Orthey & S. Laske (Hrsg.), *Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt* (1. Aufl., S. 13-56). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Handke, J. (2012). *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen Icmkonferenz: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Change* (S. 105-117). Dordrecht: Springer.
- Hartmann, E. (1984). *Hochschulmanagement* (Bd. 9). Berlin: Walter de Gruyter. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110857306>
- Huppertz, N. (1986). *Die Leitung des Kindergartens* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2017). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen am 29. November 2018 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Kultusministerkonferenz - KMK. (Hrsg.). (2016). *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*.
- Krüger, M. (2016a). Bildungsmanagement-Studiengänge und die Formen ihres Einflusses auf Deutungsmuster professionellen Handelns. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 39, (3), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0075-8>
- Krüger, M. (2016b). *Das Lernwissen der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum. Seine Entstehung sowie seine Formen und Auswirkungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Krummenauer-Grasser, A. & Schweizer, G. (2008). Das Prinzip „Lernen am Unterschied“. In U. Müller, G. Schweizer & S. Wippermann (Hrsg.), *Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg* (1. Aufl., S. 93-102). Bielefeld; Stuttgart: Bertelsmann.
- OECD (Hrsg.). (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publishing.
- Malik, F. (2006). *Führen, leisten, leben*. München: Heyne.
- Merk, R. (1992). *Weiterbildungsmanagement*. Neuwied: Luchterhand.
- Müller, U. (2007). Bildungsmanagement - Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In G. Schweizer (Hrsg.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben* (S. 99-121). Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Reinbacher, P. (2014). Marketing als Meta-Konzept für das Management von Schulen?! *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (4), 173-189.
- Schäffter, O. (1992). *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie*. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Schäffter, O. (1997). *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schäffter, O. (1998). Weiterbildungsorganisation als System. In H. Geißler & R. Arnold (Hrsg.), *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (S. 345-371). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Schley, W. (1998). Change Management - Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studien-Verl.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (1. Aufl., S. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schröer, A. (2004). *Change Management pädagogischer Institutionen - Wandlungsprozesse in Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern u.a.: Haupt Verlag.
- Senzky, K. (1974). Management der Erwachsenenbildung - eine Einführung. In A. Beckel & K. Senzky (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung* (1. Aufl., S. 11-170). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Silova, I. (2012). Contested Meanings of Educational Borrowing. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 229-245). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Globalization in Education: Real or imagined? In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 1-16). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Bildungstransfer. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (Bd. 1, S. 190-191). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sulanzki, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of best practice within the firm. *strategic management journal*, 17, special issue: Knowledge and the firm, 27-43.
- Tulowitzki, P., Duveneck, A. & Krüger, M. (2018). A professional learning network for the entire local education system - educational landscapes in Germany. In C. Brown & C. L. Poortman (Hrsg.), *Networks for Learning - Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement* (S. 115-134). London: Routledge.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015)*. United Nations General Assembly. Abgerufen am 29. November 2018 von http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- MOE. (2008). *The Development of Education in Egypt 2004-2008: A National Report (Report submitted to the UNESCO)*. Cairo: Ministry of Education of the Arab Republic of Egypt. Abgerufen am 29. November 2018 von http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/egypt_NR08.pdf
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO. Abgerufen am 29. November 2018 von unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf

UNESCO. (2016a). *Recommendation on adult learning and education*. Paris: UNESCO. Abgerufen am 29. November 2018 von <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf>

UNESCO. (2016b). *Revisiting the principle of Education as a Public Good*. Paris. Abgerufen am 29. November 2018 von unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306E.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. Fact Sheet Nr. 46; UIS/FS/2017/ED/46*. Abgerufen am 29. November 2018 von <http://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Warwas, J., Seifried, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen - Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In R. Voss & J. Bailod (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 102-124). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Youssef, Y. (2015). *Exploring K-12 Blended Learning Models to Assist the Reform of Education in Egypt* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.

Zech, R. (2008). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (2. Aufl.). Hannover: Expressum-Verlag.

Zech, R. & Angermüller, J. (2006). *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*. Bielefeld: Bertelsmann.

Zech, R. & Ehses, C. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In R. Zech & C. Ehses (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (1. Aufl., S. 13-57). Hannover: Expressum-Verl.

Autoren

Dr. Michael Krüger
krueger@ph-ludwigsburg.de

Jun.-Prof. Dr. Pierre Tulowitzki
tulowitzki@ph-ludwigsburg.de